

Secundarias rurales mediadas por tecnologías de la información y la comunicación en el norte de Argentina: democratización, inclusión y problemas éticos

Lorena Elizabet Sánchez

Universidad Nacional de Salta-ICSOH/CONICET

Marcelo Gastón Jorge Navarro

Universidad Nacional de Salta-CEAR-UNO/CONICET

Resumen

Desde 2006, la educación secundaria es obligatoria en Argentina. Esto accionó medidas estructurales y coyunturales que incorporan de manera estratégica las nuevas tecnologías desde lo pedagógico como herramientas para mejorar la gestión educativa. No obstante, este proceso presenta dificultades en las zonas rurales. Ante este escenario, realizamos una investigación descriptiva interpretativa en Salta –provincia fronteriza del norte argentino– sobre una experiencia original de educación secundaria rural mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El objetivo del estudio fue reconocer, desde las voces de los docentes, el estado de desarrollo de la propuesta, las dificultades que presenta y sus potencialidades. Realizamos un trabajo de indagación cualitativa, entrevistas y análisis documental que permitió significar y problematizar, desde una concepción crítica, el impacto de esta estrategia. En el trabajo resaltamos los sentidos emergentes que dan cuenta de tensiones éticas y pedagógicas que se revelan en la puesta en marcha del proyecto, sus avances formales y la continuidad de postergaciones socioeducativas históricas.

Palabras clave

Cobertura educativa, educación secundaria obligatoria, educación virtual, escuelas rurales, inclusión educativa.

Rural secondary schools intervened by information and communications technologies in the north of Argentina: Democratization, inclusion and ethical problems

Abstract

Since 2006, secondary education is mandatory in Argentina. This caused structural and relevant measures that from a pedagogical perspective strategically incorporated new technologies as tools to improve educational administration. However, this process presents difficulties in rural zones. Before this situation, we carried out a description interpretative study in Salta—border province in the north of Argentina—on a unique experience in rural secondary education intervened by information and communications technologies (ITC). The objective of the study was to acknowledge, from the

Keywords

Educational coverage, virtual education, mandatory secondary education, rural schools, inclusive education.

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 26/09/2015

perspectives of the instructors, the proposal's state of development, the difficulties presented and its potential. We carried out a qualitative investigation, interviews and documentary analysis that enabled giving meaning to and problematizing, from a critical perspective, the impact of this strategy. This work highlights the emerging meanings that evidence ethical and pedagogical tensions revealed in the implementation of the project, its formal advances and the continuity of historical socio-educational deferrals.

Introducción

La educación media o de nivel secundario en Argentina se presenta como una caja de resonancia donde se hacen más evidentes los desafíos educativos y sociales que el Estado debe atender. La extensión del territorio, el bajo índice demográfico y la diversidad sociocultural de sus comunidades son algunas de las características estructurales que configuran y complejizan la atención y la mejora de la educación secundaria obligatoria en todas su modalidades.

En el cruce de las políticas internacionales, nacionales y provinciales se tensionan las demandas que se presentan en los escenarios donde efectivamente se desarrollan las prácticas educativas. Estas demandas están vinculadas a problemas antiguos irresueltos y a productos que emergen de las modificaciones de orden mundial (Quijano, 2010).

Las nuevas tecnologías, en sus distintas formas, modifican las dinámicas del tiempo y del espacio. Con ello, generan nuevas visiones, expectativas y desafíos para los sujetos y trasgreden las fronteras de lo urbano para llegar –como sucede en la actualidad– a los contextos rurales. En Argentina, y en particular en las provincias como Salta, la ruralidad y la presencia de comunidades originarias representan una oportunidad en cuanto a la expansión de la obligatoriedad educativa secundaria y la incorporación de las nuevas tecnologías.

Esta incorporación supondría una democratización de los canales de acceso a los distintos niveles del sistema educativo y una manera de consolidar las políticas de inclusión y equidad, en cuanto a estrategias de expansión cuantitativa de la cobertura escolar se refiere. Esto conlleva plantear nuevos desafíos para comprender los procesos de enseñar y de aprender que se gestan junto con la construcción de nuevas ciudadanía mediadas e inmersas en entornos virtuales.

La escuela rural no es ajena a estos fenómenos sociales en los que la incorporación/imposición de la tecnología enfrenta a los docentes a situaciones para las cuales no siempre han sido formados. Sin embargo, este proceso ya ensaya experiencias sistémicas que avanzan en la gestión de una nueva realidad.

En este sentido, nuestro trabajo presenta resultados parciales de una investigación descriptiva interpretativa sobre la puesta en marcha de escuelas rurales mediadas por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como acciones implementadas desde la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Salta, en el marco de las líneas de acción del Unicef. Este formato para escuelas rurales constituye una experiencia innovadora en el ámbito de la educación media, pues incorpora nuevas prácticas de inclusión educativa mediante el uso de las tecnologías recientes. Consideramos, en particular, las valoraciones de los docentes y alumnos acerca del proyecto, sus experiencias y análisis sobre el trayecto transitado, e interpretamos sus sentidos desde una concepción crítica de las funciones de la educación (Walsh, 2009; De Sousa Santos, 2010) en su dimensión política.

Rasgos de la política educativa argentina en relación con las TIC

La decisión política de incluir las nuevas tecnologías en la educación obligatoria se formalizó en Argentina a partir del Programa Nacional Conectar Igualdad (Decreto 459/10), que establece “la incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje en línea y red, proporcionando a alumnos, alumnas y docentes de la educación pública secundaria y especial una computadora y la capacitación a los docentes en el uso de la herramienta” (p. 2).

Este programa se integra al Plan Nacional Argentina Conectada, que fue puesto en marcha desde la resolución conjunta de diferentes niveles de decisión y acción que acompañan su ejecución –Administración Nacional de la Seguridad Social (Anses), Ministerio de Educación, Jefatura de Gabinete de Ministros, Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios– junto con la participación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina en Buenos Aires (OEI), que actúa como garante y soporte técnico pedagógico.

Previo a este programa, en las diferentes provincias de Argentina se realizaron esfuerzos múltiples y dispersos por incorporar las nuevas tecnologías a la educación secundaria, como requisito necesario de adecuación a los nuevos requerimientos formativos y del mercado laboral. Estos esfuerzos permitieron reconocer las carencias, en términos técnicos y de infraestructura, y la poca adhesión de los docentes a incorporar las TIC en sus prácticas pedagógicas.

Fue así que, a partir del 2004, en la organización de estas experiencias se destacó el portal educativo Educ.ar. Este portal se transformó en un activo productor de materiales y capacitación para los docentes de todo el país y en un importante antecedente del programa Conectar Igual. En ese año también se lanzó la

Campana Nacional de Alfabetización Digital (CNAD). Desde 2005, con el fin de desarrollar esta campana:

La CNAD distribuyó 110.000 PC a 12.000 establecimientos educativos, equipando con laboratorios de informática a la totalidad de las escuelas técnicas y del nivel medio, así como a más de 600 institutos de formación docente (IFD) y las escuelas primarias incluidas en distintos programas integrales con componente TIC. Se trató en su mayoría de equipos nuevos, destinados a usos pedagógicos. (Vacchieri, 2013, p. 22)

La incorporación de las nuevas tecnologías representó una conquista progresiva del público en general, aunque con una aceptación dispar entre los docentes. Estas medidas fueron acompañadas por producciones educativas nacionales emitidas en el canal de televisión oficial, que tuvo su correlato en la creación, por ley, de los canales educativos Encuentro y Pakapaka, que pertenecen al Ministerio de Educación de la Nación.

Ya en 2005, mediante un acuerdo financiero con la Unión Europea, se inició el Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE), destinado a escuelas urbanas y suburbanas que atienden a poblaciones desfavorecidas. Este programa incluía capacitación y equipamiento y tuvo una amplia cobertura, aunque no logró los resultados esperados.

También se establecieron programas para optimizar la equidad y la calidad educativas para la población escolar en riesgo social y educativo, desde el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE), que asumía –además de transformaciones pedagógicas en las prácticas educativas– la búsqueda de mejoras y actualizaciones administrativas y de gestión.

En continuidad con la línea mencionada, en 2008 se puso en marcha el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU), con financiamiento del BID (Crédito núm. 1966/ OC-AR), que se focalizó en retener y promover el nivel secundario realizando aportes económicos para mejorar la infraestructura edilicia de las escuelas y capacitando a facilitadores en TIC para los niveles primario y secundario.

Otro programa particularmente interesante es el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), implementado en el periodo 2006-2011, que tuvo como objetivo mejorar la cobertura, la eficiencia y la calidad de la educación rural. Entre sus acciones destacaba el suministro de equipos multimedia e informáticos a escuelas rurales. Aunque se desconoce su impacto real en estas escuelas por falta de estudios específicos al respecto.

La política educativa del Estado también contempló cambios en la formación docente mediante el Plan Nacional de Formación Docente (PNFD, Res. CFE 23/07), puesto en marcha en el año 2007

en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente. Estas transformaciones incluyeron la incorporación de las TIC como medio e instrumento para la mejora profesional y la comunicación e interconexión de los institutos de formación docente de todo el país.

En resumen, estos planes y programas en el ámbito educativo nacional impulsaron los nuevos modelos pedagógicos y de gestión educativa, con resultados altamente dispares, según la realidad local y los sentidos culturales e históricos de las regiones y su relación histórica con la inclusión y la equidad educativa, social, política y económica.

Al mes de mayo de 2015, el programa Conectar Igualdad entregó un total de 4967 183 *notebooks* a estudiantes y docentes, y se continúan entregando. El plan se lleva a cabo en diferentes etapas y ritmos, según las condiciones de partida de las instituciones y posibilidades de gestión provinciales. Se trata de una estrategia educativa que se inscribe en el marco de las políticas de Estado para la educación que caracterizan las transformaciones de la última década en materia educativa.

Estas reformas, que son más políticas que pedagógicas, enfrentan en la práctica la presencia y la fuerza de modelos pedagógicos que se instalaron desde la fundación de los sistemas educativos, que se expandieron con una eficacia desconocida hasta entonces y que aún no puede ser superada, tanto en su capacidad instruccional, en particular, como educativa, en sentido amplio.

Características de la provincia de Salta: contexto de la investigación

La provincia de Salta se encuentra ubicada en el extremo norte de la República Argentina. Actualmente, cubre una superficie de 155 488 km, limita al norte con Bolivia, Paraguay y la provincia de Jujuy; al sur, con las provincias de Tucumán, Catamarca y Santiago del Estero; y al este, con las provincias de Chaco y Formosa. Al oeste limita con Chile (mapa 1). Esta ubicación geopolítica hace de la provincia un territorio de fuerte tránsito fronterizo nacional e internacional que enriquece su diversidad sociocultural.

Políticamente, está constituida por 23 departamentos y 59 municipios. El departamento de mayor extensión es el de Rivadavia, que junto con los departamentos de Anta, Los Andes y General San Martín cubren el 57.75% de la superficie total de la provincia.

Según el último censo de población (2010), la provincia tiene 1 215 207 de habitantes. Del total de la población, 83.4% vive en zonas urbanas y, 16.6%, en zonas rurales con clara tendencia a la disminución demográfica a causa de los movimientos migratorios a grandes centros de población por cuestiones económicas/laborales.

Mapa 1. Provincia de Salta, República Argentina.

Actualmente, se reconocen nueve pueblos originarios (Ava Guaraní, Tapiete, Chané, Toba, Wichi, Chulupí, Chorote, Diaguita-Calchaquí y Kolla) a lo largo del territorio provincial. A esta diversidad étnica hay que sumarle las grandes inmigraciones de otros grupos étnicos y sectores criollos provenientes de países limítrofes, especialmente del Estado Plurinacional de Bolivia.

Económicamente, la provincia de Salta, por su diversidad topográfica y climática, basa su economía en la minería, la producción energética, el turismo y la actividades agrícolas/ganaderas.

Respecto a la organización educativa, de los 1349 establecimientos educativos de nivel primario que existen en la provincia, 623 son rurales aglomerados o dispersos.¹ Esto representa poco más del 46% del total (Departamento de Estadísticas-Ministerio de Educación de la provincia de Salta, 2010). En la categoría rural aglomerado de tipo estatal existen 214 instituciones y, en la de tipo privado, cinco. Mientras, en la categoría rural disperso encontramos 400 instituciones de orden estatal y sólo cuatro de carácter privado.

En cuanto al nivel medio, de las 204 escuelas secundarias que existen en la provincia, sólo 47 son rurales (Plan de Mejora Institucional de Nivel Secundario, 2015), y en el nivel superior terciario existen actualmente 51 institutos, de los cuales cinco son interculturales bilingües en zonas rurales (Dirección General de Educación Superior, 2015).

La concentración de escuelas rurales se presenta en los departamentos de Rivadavia, General San Martín, Santa Victoria y Orán, en la región norte. Zonas alejadas de la capital provincial, con sistemas productivos predominantemente azucareros y de horticultura de primicia (tomate, choclo, zapallito) y frutas tropicales (banana, palta o aguacate, mango), y, en el caso de Orán y

¹ Las escuelas rurales se clasifican en rural aglomerado: núcleos poblacionales de 500 a menos de 2000 habitantes; y rural disperso: núcleos poblacionales de menos de 500 habitantes o en campo abierto (DINIECE, 2003).

San Martín, con fuerte producción minera. Mientras que la menor proporción de escuelas rurales se encuentra en los departamentos de Cafayate y Los Andes.

Específicamente sobre las escuelas secundarias rurales, podemos señalar que el porcentaje es menor que la oferta educativa para el nivel primario. Esta dificultad de cobertura territorial de la escuela media fue uno de los argumentos más sólidos para la implementación de programas alternativos vinculados al uso de las TIC que permitiesen establecer aulas satélites en parajes alejados y así posibilitar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

Vale recordar que, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional No. 26206, la escuela secundaria es obligatoria, al igual que el último año del nivel inicial y todo el ciclo primario, con lo cual se completa un total de 13 años de escolaridad en la República Argentina.

Escuelas secundarias en zonas rurales mediadas por TIC

La elección del caso indagado estuvo vinculada al interés por reconocer el actual estado de la educación secundaria en Salta, en particular por su originalidad y novedad en la provincia, y de especial interés porque pone en diálogo múltiples dimensiones de problemáticas clásicas y nuevas sobre las condiciones para hacer más efectiva la obligatoriedad del nivel secundario.

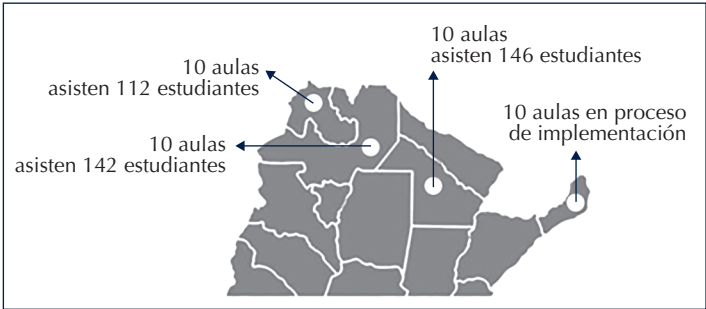
En abril de 2013, mediante un convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación de Salta y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), se aprobó, por Decreto Provincial N° 969, la creación de una nueva Unidad Educativa Secundaria con orientación agroambiental. La misma incorpora primero, segundo y tercer años de nivel medio; quedan pendientes por el momento el cuarto y el quinto años.

En este contexto, Salta se integra a una de las líneas de acción del Unicef denominada “Secundarias en zonas rurales favorecidas por entornos virtuales” junto con las tres provincias de Chaco, Jujuy y Misiones (mapa 2).

El ministerio garantizó la apertura y creación de la nueva unidad y sus sedes emplazadas en zonas rurales de difícil acceso, y el Unicef puso a disposición su plan estratégico, que contemplaba no sólo el aporte de experiencias ya desarrolladas por dicho fondo, sino que también garantizaba el piso tecnológico en todas las escuelas secundarias que integrarían el programa.

El número de estudiantes que asisten a estas escuelas secundarias es reducido, debido a la baja densidad poblacional de las zonas rurales. Fue esa característica la que inspiró los objetivos del proyecto del Unicef, entre los que se destaca: garantizar el acceso y la permanencia a la educación secundaria de jóvenes

Mapa 2. Secundarias de zonas rurales favorecidas por entornos virtuales.



Fuente: Unicef Argentina, http://www.Unicef.org/argentina/spanish/education_20777.htm

criollos e indígenas de zonas rurales que no pueden beneficiarse de las ofertas de escuela media tradicional, reducir las brechas digitales existentes entre los estudiantes de escuelas urbanas y rurales dotando de materiales adecuados a las escuelas para tal fin, y generar un formato alternativo que posibilite, a través de las TIC, mecanismos de integración e inclusión más eficaces.

Esta unidad educativa tiene una modalidad única en la provincia de Salta, ya que cuenta con 10 sedes ubicadas en parajes alejados donde se encuentran los estudiantes con un profesor/ coordinador que actúa como guía ante la propuesta pedagógica elaborada por los docentes de la sede central ubicada en Salta capital (contexto urbano), quienes organizan las clases y tareas para el entorno virtual.

Cuadro 1. Unidad educativa de Salta.

Departamentos	Aulas sede: <i>denominación de los parajes</i>
Capital	Sede central directivos y profesores, Salta capital
Anta	Santa Teresa Santa Rita La Argentina
Rivadavia	Los Pozos Media Luna El Trementinal
San Martín	Madrejones Campo Durán
San Carlos	El Pucará
La Pama	Esquina de Guardia

No se trata de una alternativa virtual, en el sentido clásico de la educación a distancia, sino que se pretende, a partir de un entorno virtual, mediar la propuesta regular de la educación se-

cundaria obligatoria. El entorno virtual permitiría llegar a lugares donde se carece de educación secundaria, sumando el plus de un trabajo colaborativo y en red entre las diferentes sedes, de tal modo que se supere el aislamiento impuesto por la geografía y la carencia de medios de transporte.

Forman parte del proyecto 22 docentes/coordinadores y cuatro auxiliares bilingües que acompañan a los coordinadores del departamento San Martín, zona de mayor diversidad lingüística. Los coordinadores actúan como nexos y acompañantes pedagógicos entre la sede central, donde se encuentran los profesores, y las aulas de la zona rural. Se trata de un aula con más componentes que los de la triada pedagógica clásica, más los nuevos soportes para el contenido.

Metodología

Lo metodológico constituye una dimensión particularmente rica y compleja del estudio; es la aproximación a lo que se desea estudiar, al recorte de la realidad en el que centramos el estudio, y una aproximación siempre parcial y provisoria sobre un problema y unos sujetos específicos.

Particularmente, para nuestro trabajo optamos por una lógica cualitativa de exploración. En este sentido, compartimos el posicionamiento de la epistemología cualitativa propuesta por Gonzales Rey (1997), en tanto se distancia de las concepciones de sujeto, dato, objetividad y metodología de la investigación positivista tradicional.

El trabajo de indagación desde el enfoque cualitativo permitió una reconstrucción de sentidos subjetivos (Gonzales Rey, 1997). Los sujetos construyen estos sentidos de manera individual a partir de su inserción procesual, histórica y social en diferentes escenarios sociales, lo cual permite concebir la posibilidad de una mutua influencia entre lo social y lo individual. Así, la subjetividad se presenta como una realidad compleja, constituida simultáneamente en niveles diferentes, dentro de los cuales se integran formas contradictorias que antes se veían como excluyentes entre sí.

Desde estos supuestos participaron en la investigación profesores, alumnos, actores comunales y referentes de diversos programas del Ministerio de Educación de la provincia, mediante entrevistas. De acuerdo con las orientaciones que plantean Taylor y Bogdan (1987), las entrevistas cualitativas no son directivas, estructuradas y estandarizadas, sino más bien abiertas y flexibles. A estas características se sumaron las posibilidades que también brindan las nuevas tecnologías, como sostener diálogos en línea, que permitieron reconocer puntos de vista singulares sobre el proyecto.

Mediante las entrevistas se construyó un mapa de situación, desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados. Esto permitió realizar un balance del actual desarrollo de la propuesta.

El grado de participación e implicancia en el proceso de indagación estuvo siempre resguardado por la necesidad del anonimato, ya que los docentes expresaron sus temores ante la precariedad de su situación laboral (docentes contratados a término sin estabilidad en el sistema).

Se consideró, también, el análisis documental para acceder a las concepciones y lineamientos profundos que guían las propuestas oficiales y su materialización en las propuestas didácticas. De acuerdo con Anguera (1995), en esta clasificación se incluye un conjunto de materiales diversos. Pueden ser documentos escritos –libros, publicaciones diarias y periódicas, series estadísticas, diarios autobiográficos, documentos históricos– o material audiovisual –discos, películas, fotografías, videos– de carácter privado o público.

Una vez asumido el posicionamiento teórico, los testimonios de los actores y el acceso a múltiples documentos permitieron visualizar algunas características distintivas de este proceso inicial de la puesta en acción de las escuelas secundarias rurales medidas por TIC. Es importante destacar que esta indagación se realizó a poco más de un año de su funcionamiento, en el periodo junio-septiembre de 2014, de modo que los resultados obtenidos son parciales en cuanto a su verdadero impacto.

Resultados

En el proyecto original, se proponía que los profesores de la sede central de Salta capital elaboraran clases que estuvieran disponibles para los estudiantes en la Internet mediante una plataforma pensada para tales fines. En dichas clases los alumnos de las sedes del interior –con la ayuda de un profesor tutor o coordinador– realizarían actividades y las reenviarían a los docentes de la sede central.

Los chicos deben concurrir a clases todos los días. Estas aulas virtuales funcionarán en escuelas primarias donde serán acompañados por el coordinador, quien será el nexo con el grupo de profesores de cada una de las materias que desde la capital darán sus clases como si fuera presencial. (Entrevista con la subsecretaria de Planeamiento Educativo)

En teoría, se pensó en una forma de trabajo que permitiera trabajar simultáneamente mediante entornos virtuales. Pero en la realidad eso no ocurre, ya que los materiales son elaborados previamente y luego son enviados a los tutores, vía correo postal, para

que trabajen con los alumnos, por la falta de infraestructura para brindar la conexión a la Internet. Esto, por consiguiente, imposibilita el trabajo conjunto en tiempo real.

En cuanto a la conectividad, aún no está garantizada en todas las sedes. Las sedes de Campo Durán y Los Pozos ya cuentan con Internet, aunque no con óptimo funcionamiento. No obstante, los contenidos son grabados por el coordinador a un *pendrive* y distribuidos a las computadoras de los alumnos. (Entrevista con la subsecretaría de Planeamiento Educativo)

Con todo, el nuevo formato conserva las problemáticas que se presentan en los contextos de diversidad sociocultural. La homogeneidad de las propuestas pedagógicas dista de las necesidades y requerimientos inmediatos de estudiantes y coordinadores en las diferentes sedes, lo cual pone nuevamente en discusión las políticas de inclusión y democratización educativas.

Me entusiasmó mucho la idea de un trabajo en red, me siento cómodo con el manejo de las TIC, en particular de Internet. Hice capacitaciones a distancias, así que pensé que no tendría mayores inconvenientes, pero no imaginé los problemas con los que me encontraría. Desde llegar a la escuela, hasta la comunicación con los alumnos. No nos entendemos, y aunque está el idóneo,² él no maneja los contenidos. Yo no manejo todas áreas y responder algunas dudas de los chicos puede demandarme 15 o 20 días, lo que me lleva a salir del paraje, ir a la sede central y poder regresar. (Entrevista con docente tutor del Programa Escuelas Secundarias en zonas rurales mediadas por TIC)

La educación intercultural bilingüe es un tema central en la agenda de las problemáticas de la última década, pero aún no se logra comprender la dimensión de la diversidad y de la riqueza cultural de las comunidades originarias.

En este proceso de reconocimiento de las necesidades de los contextos rurales y de la diversidad cultural, los docentes manifiestan el valor de la propuesta educativa, sobre todo el avance de la cobertura y la inclusión.

La propuesta de trabajo y la convocatoria resultaron atractivas, pero las condiciones de trabajo real no son las óptimas para atender las necesidades pedagógicas. El trabajo coordinado y

² Personal bilingüe que actúa como intérprete entre la lengua materna de los estudiantes y la pedagogía propuesta; no poseen título docente –de ahí su denominación de idóneos–, pero sí experiencia en el trabajo docente como intérpretes.

en equipo que la propuesta requiere tiene por lo menos dos grandes inconvenientes: las insuficiencias técnicas y las distancias geográficas. Estamos atentos a ellos, pero, como es evidente, están más allá de nuestras posibilidades. (Entrevista con docente tutor del Programa Escuelas Secundarias en zonas rurales mediadas por TIC)

La verdad es que es una experiencia muy buena, aunque muy difícil de ejecutar al cien por ciento. Quizá con el tiempo se ajusten muchas cosas, espero poder ver eso. Yo tomé el trabajo porque lo necesitaba y pensé que sería muy bueno tutorar a los chicos todo el tiempo desde mi celular, pensé, podría estar en diálogo constante con ellos, pero no es así, es más bien como dar una clase ajena y correr con el *pendrive* de un lugar a otro descuidando un poco lo pedagógico. (Entrevista con docente tutor del Programa Escuelas Secundarias en zonas rurales mediadas por TIC)

Las valoraciones de esta experiencia se vieron acompañadas por referencias inmediatas al nivel primario, a las condiciones de vida de la comunidad educativa y su desempeño, así como a las condiciones laborales. Entre las características más relevantes enunciadas por los docentes al describir la vida cotidiana de las escuelas secundarias rurales podemos destacar las siguientes:

- ▶ Estas escuelas presentan gran diversidad de población escolar, con diferentes procedencias y trayectorias culturales.
- ▶ Muchas escuelas se ven ante la necesidad de autogestionar recursos que permitan un mejor funcionamiento institucional. Esta ayuda externa al Estado provincial proviene, por lo general, de organismos no gubernamentales y padrinos (personas que por iniciativa propia hacen algún tipo de donación monetaria o material).
- ▶ El trabajo pedagógico se da en contextos diversos geográficamente y culturalmente, los cuales le otorgan improntas diferenciales a cada escuela y las hacen únicas en sus dinámicas institucionales.
- ▶ En las ofertas clásicas de primaria y secundaria no hay adaptaciones curriculares para el trabajo áulico vinculado al conocimiento y al análisis de las características culturales de la zona de inserción de las escuelas. En su mayoría, se trabaja con un currículo similar al de las escuelas urbanas.
- ▶ Las políticas estatales centradas en las escuelas medias rurales se reducen, por lo general, a la provisión de materiales como paliativos de las desigualdades socioeconómicas de las escuelas y los alumnos.
- ▶ El trabajo docente en estas escuelas, particularmente en los anexos o aulas satélites, se da de manera solitaria: las

distancias geográficas y la falta de conectividad no favorecen el trabajo en red ni en tiempo real.

- ▶ Los docentes rurales no presentan formación de grado específica para el trabajo rural. Su titulación es igual a la de cualquier maestro de grado de una escuela urbana, sólo se diferencian, en muchos casos, por su conocimiento del poblado o de la localidad de inserción de la escuela rural, por ser oriundos del lugar.
- ▶ En cuanto a los alumnos, muchos recorren amplias distancias desde sus hogares hasta las escuelas. Este recorrido suele hacerse a pie o a caballo, según los casos particulares.
- ▶ Los alumnos no tienen más recursos materiales que los que les brinda el Ministerio de Educación de la provincia –cuadernos, lápices, manuales–, y son muchas veces insuficientes para el correcto trabajo pedagógico.

Las tendencias actuales marcan la necesidad de que los alumnos aprendan contenidos vinculados al uso de las tecnologías y al manejo de idiomas extranjeros. Se puede afirmar que se amplió la presencia del Estado mediante la creación de una nueva modalidad de escuela secundaria. Más allá del logro cuantitativo de la cobertura o de los futuros índices de egresos, lo destacado es el avance cualitativo que una iniciativa como ésta tiene. La puesta en marcha de nuevas acciones educativas y el aproximar a los sujetos a nuevas experiencias poseen, por sí mismos, un alto valor educativo.

Unos 175 chicos en edad escolar de 10 comunidades rurales aisladas ubicadas en los departamentos Anta, San Martín, La Poma y San Carlos ya realizan la secundaria a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El nuevo formato de la escuela media se instaló en Salta por la obligatoriedad de la escolaridad secundaria y, en estos casos particulares del interior, para evitar el desarraigo de jóvenes de su lugar de origen. Otro esquema de trabajo habría sido imposible poder llevar[lo] a estos contextos. (Entrevista con la subsecretaria de Planeamiento Educativo en *Diario el Tribuno*, 28 de abril de 2013)

Discusión de los resultados

Las modificaciones en la educación suelen ser punto de inflexión respecto de la posición que asume un país ante las exigencias internacionales. Estos aparentes avances también pueden ser interpretados desde una concepción crítica como un nuevo modo de conquista o de colonización, como un avasallamiento a las formas particulares de comunicación y de convivencia de los

grupos subalternados (Walsh, 2009), en particular las comunidades originarias.

El trabajo colaborativo e interactivo que se propone desde las nuevas tecnologías está, al menos por el momento, considerando sólo las voces de los especialistas, quienes intentan aproximar estas nuevas formas de comunicación a las comunidades que consideran más postergadas y aportar en términos de inclusión y democratización de estos saberes.

No obstante, estas intenciones, en la práctica, tal como lo plantea Viaña (2010), resultan funcionales para los intereses del neoliberalismo, cuyas formas de relación social comunal se ven avasalladas y anuladas por estos nuevos modos de comunicación.

La forma real de implementación recupera más bien los presupuestos de una educación más funcional para los modelos neoliberales que para construir realmente un espacio de comunicación. En términos éticos, no ha existido concertación ni resignificación de las necesidades y saberes de las comunidades a las que se llega con las escuelas secundarias mediadas por TIC.

En la puesta en acto de esta experiencia se replican las formas escolares clásicas. De ahí que aún tengamos un largo camino por recorrer y una fuerte necesidad de interrogar sobre el aspecto ontológico de la propuesta de implementación de nuevas tecnologías en las escuelas secundarias rurales.

Nos preguntamos si existe realmente la posibilidad de que el sistema de inclusión y democratización contemple las características particulares de estos grupos, si aún no hemos superado los debates y las resoluciones respecto a la educación intercultural bilingüe. En particular, respecto a la tradición oral de estas comunidades y a lo que puede llegar a representar la imposición de un código escrito, el balance sobre los pros y los contras de la alfabetización letrada es una deuda pendiente.

El aspecto ético de incorporar las nuevas tecnologías a la educación puede leerse desde la dimensión simbólica de esta incorporación. No hay duda acerca de la necesidad de adquirir nuevas destrezas que nos permitan interactuar con este nuevo sistema comunicativo, comprender sus códigos y su funcionamiento, acceder a un mundo virtual que comunica y aproxima a un mundo particular. Sin embargo, el sentido simbólico de esta apropiación es la que se pone en tela de juicio, ya que lo que se exalta es el deseo por lo nuevo y no se procuran los medios necesarios para participar efectivamente en estas nuevas formas de ciudadanía.

Ante el asombro y el entusiasmo por los nuevos objetos que poseen el docente y los estudiantes, ¿cambian las condiciones de vida actual? ¿Existe una transformación en la posición sociopolítica de estos sujetos? ¿Estos medios aportan a la construcción de nuevas formas de empoderamiento?

La incorporación de las TIC en la educación puede ser pensada tanto como un elemento democratizador en la posibilidades

de acceso al conocimiento, o bien como un obstáculo que genera más brecha entre lo que la escuela brinda y lo que los alumnos pueden aprender.

Las TIC pueden ser concebidas como mediadoras entre la información/conocimiento y los sujetos en posición de aprendizaje. Las tecnologías no pueden entenderse como un fin en sí mismo, y mucho menos como un elemento descontextualizado que genera mayor democratización *in situ* por el simple hecho de existir.

La incorporación de la tecnología para facilitar el acceso al conocimiento puede ser un factor de democratización e igualdad de oportunidades cuando es acompañada por políticas coyunturales y por una estructura que incluya la formación y la capacitación docente en TIC, la infraestructura escolar adecuada no reducida únicamente a la posibilidad de contar con computadoras y programas de interacción e intercambio entre equipos de trabajo especializados que aborden las acciones en conjunto con los destinatarios de tales proyectos, incluidas las familias y la comunidad en general.

Cuando el uso de la tecnología remite al uso de computadoras o a la producción de materiales prefigurados sin tener en cuenta los contextos de aplicación, se simplifican y reducen las potencialidades de las TIC en el ámbito educativo y se la desprovee de toda posibilidad de desarrollo e integración.

Podemos pensar que las políticas de incorporación de las TIC están emplazadas en los denominados programas de compensación (Viaña, 2010), que conciben la idea de paliar los déficit de acceso al conocimiento con cuestiones de índole socioeconómica a partir de la provisión del recurso técnico, con la creencia de que el simple aprovisionamiento material trae aparejado directamente la igualdad de oportunidades.

Las escuelas secundarias rurales se ven ante el desafío de trabajar en contextos marginales, alejados de centros urbanos y caracterizados por la falta de provisión de materiales y servicios públicos que dificultan cualquier labor. Vale, asimismo, rescatar la intencionalidad de hacer llegar la escuela secundaria a parajes alejados que, por su situación sociogeográfica, se encuentran imposibilitados para acceder a este nivel de escolaridad.

Limitaciones

La etapa inicial de esta investigación fue particularmente difícil por el acceso a las localidades donde se encuentran las sedes y la gestión de financiamiento para llegar a las mismas. Por tanto, desde lo metodológico optamos por conocer y aproximarnos al programa mediante todas las voces que fueran posibles y accesibles. En una segunda etapa, creemos necesario avanzar incorporando a estudiantes del programa y a la comunidad educativa,

pero contemplando un tiempo mayor de ejecución del programa. No obstante, convencidos del conocimiento que genera la investigación descriptiva-interpretativa, creemos que la sistematización y la socialización de lo ejecutado hasta el momento conducen a cuestionar y a reflexionar sobre las posibilidades de mejora en la gestión del proyecto.

Conclusiones

Cada vez que se postula un nuevo programa de inclusión educativa se hace evidente la situación de exclusión estructural de colectivos históricamente subalternados. En términos de Quijano (2010), se trata de evidencias de la herida colonial: estaríamos ante formas de gestión funcional para el sistema neoliberal (Viña, 2010), que ponen bajo sospecha a los denominados procesos de democratización e inclusión educativas.

Esta sospecha se sitúa entre las incongruencias de lo normativo y lo contractual frente a la disposición real de recursos materiales y humanos adecuados a las exigencias y necesidades de los grupos a los que se pretende atender. Se trata de un problema ético, en tanto que aún nos debemos a un debate profundo sobre el sentido y las posibilidades de estas transformaciones que permita reconocer la intencionalidad profunda de estos programas y funja como un espacio de diálogo abierto para la reconstrucción de saberes contextualizados (De Sousa Santos, 2010).

Así, la escuela secundaria mediada por TIC representa, en principio, un avance importante en cuanto a la cobertura y la inclusión educativas. El dispositivo original de la propuesta pondría al servicio de las comunidades educativas más postergadas un nuevo medio: el uso de la Internet como herramienta interactiva que une distancias y aproxima diferentes tipos de conocimiento generando un entorno de emergencias de nuevos saberes, saberes situados, contextualizados y, a la vez, resignificados por la mirada de otros sujetos distantes geopolíticamente.

Sin embargo, para que sea efectivo requiere de condiciones materiales y técnicas específicas, además de profesionales familiarizados con el trabajo pedagógico colaborativo en entornos virtuales, tiempo y espacio para construir la experiencia en el sentido subjetivo de la vivencia, y la familiarización con una forma de gestionar la enseñanza y el aprendizaje. Sin estas condiciones mínimas estaríamos frente a una simulación de cobertura, en términos de la inversión y la decisión política.

Podemos concluir que, más allá de los debates teóricos que genera esta modalidad y los múltiples interrogantes que produce su efectiva puesta en marcha, durante el primer año de vigencia presenta:

Logros

- ▶ Respecto a la expansión de la cobertura de educación obligatoria.
- ▶ Incorporación de nuevas tecnologías/innovación en el formato de mediación de la oferta educativa.
- ▶ Capacitación en servicio para docentes.
- ▶ Comunicación interinstitucional: intercambios de experiencias.

Dificultades

- ▶ Técnicas y de conectividad.
- ▶ De acceso a las diferentes sedes, por inclemencias climáticas y el estado de las rutas.
- ▶ Nuevos formatos para mediar una organización pedagógica tradicional.
- ▶ Problemas de comunicación y organización entre los diferentes componentes de la modalidad.
- ▶ Se requieren respuestas inmediatas a las dudas técnicas y pedagógicas.

Oportunidades

- ▶ Consolidar una nueva modalidad educativa para el nivel secundario en la provincia.
- ▶ Conformar un equipo docente especializado en la modalidad que pueda mediar en la formación de sus pares.
- ▶ Incorporar la modalidad virtual también en el nivel primario puede resultar un elemento de articulación importante para los estudiantes que deben transitar por diferentes niveles del sistema.

La educación obligatoria es, por excelencia, el dispositivo que se encarga de poner a disposición de la mayor cantidad de sujetos posible la porción de cultura y conocimientos oficialmente legitimados. Esta cuestión puede ser observada críticamente ante las particularidades del programa aquí presentado, al que se suma una histórica desigualdad estructural. Estamos ante un problema ético que implica excepciones y posibilidades, presentes y futuras, de los actores involucrados.

En Argentina, la incorporación de las nuevas tecnologías al campo educativo ha sido promovida como política de Estado que impulsa y respalda la actualización y la transformación del sistema educativo. La posibilidad de movilidad social está siempre tejida con las ventajas que brinda el sistema educativo. En este sentido, el Estado da muestra constante de la apuesta y la actualización de sus políticas para mantener esta promesa vigente.

Quedan muchos elementos aún por potencializar y problemas por resolver, pero sin duda alguna se están dando los primeros pasos fundamentales para buscar formatos alternativos que permitan mayores posibilidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo y, de esta manera, lograr canales de democratización genuinos.

Referencias

- Anguera, M. T. (1995). *Metodología Cualitativa. Método de investigación en psicología*. Madrid, ES: Editorial Síntesis.
- Arancibia Herrera, M., y Pérez San Martín, H. (2002). Antecedentes conceptuales, tecnológicos y pedagógicos para la propuesta de un modelo educativo a distancia. *Revista Estudios Pedagógicos*, 28, 157-164. doi: 10.4067/S0718-07052002000100009
- Batista, M. A. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica* (1ª ed.). Buenos Aires, AR: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, UR: Trilce Ediciones / Extensión Universitaria, Universidad de la República.
- Presidencia de la Nación (2010). Decreto 459/10. Creación del Programa Conectar Igualdad.com.ar de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. Buenos Aires, AR: Boletín Oficial de la República Argentina. Disponible en: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/archivos/archivoSeccion/DecretoCreaci%C3%B3nCI.pdf>
- Meja, N. (2013, 28 de abril). En zonas rurales realizan la secundaria por Internet. *Diario El Tribuno de Salta*. Recuperado de: <http://www.tribuno.info/en-zonas-rurales-realizan-la-secundaria-internet-n276288>
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Paulo, BR: EDUC.
- IIPE-UNESCO (2010). *La educación secundaria: deudas, desafíos y aportes para pensar su re-significación*. Buenos Aires, AR: IIPE Regional Buenos Aires.
- Litwin, E., Maggio, M., y Lipsman, M. (2005). *Tecnologías en las aulas: las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza: casos para el análisis*. Buenos Aires, AR: Editorial Amorrortu.
- Lugo, M. T., y Kelly, V. (2011). El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativa: la gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales. Buenos Aires, AR: Ministerio de Educación de la Nación.
- Medina Melgarejo, P. (2003). Herramientas del pensamiento crítico en el desarrollo de las prácticas teóricas sobre el campo pedagógico y educativo: otras epistemologías, otras realidades, otras teorías pedagógicas y educativas. En R. L. E. Primero, U. S. Cantoral y B. J. Escalera (Coords.), *La necesidad de la pedagogía*. Memoria del simposio ¿Teoría pedagógica y/o teoría educativa? (pp. 229-248). México: Universidad Nacional Pedagógica.
- Navarro, J. C. (2006). Dos clases de políticas educativas. En E. Stein, M. Tommasi, K. Echebarría, E. Lora y M. Payne (Coords.), *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina* (pp. 241-264). Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo, BID-Planeta. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=912428>

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, AR: CLACSO.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados (Jorge Piatigorsky, Trad.). Barcelona, ES: Editorial Paidós.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 29, 63-71.
- Unesco (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe.
- Unicef (2007). Las TIC: del aula a la agenda política. Buenos Aires, AR: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Vacchieri, A. (2013). Programa TIC y Educación Básica. Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina. Buenos Aires, AR: Unicef.
- Viaña, J. (2010). Fundamentos para una interculturalidad crítica. En J. Viña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, BOL: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala.

Sitios consultados

www.argentinaconectada.gob.ar
www.conectarigualad.gob.ar
www.educ.ar
www.edusalta.gov.ar:105/rural_fresco/
www.unicef.org/argentina/spanish/education_25411.htm
www.youtube.com/watch?v=1vle3wAUYQM